

# Evaluaciones

## 29

preguntas y respuestas

Rebeca Anijovich  
Graciela Cappelletti



# Evaluaciones

29

preguntas y respuestas

# Evaluaciones

29

preguntas y respuestas

**Rebeca Anijovich**

**Graciela Cappelletti**

Anijovich, Rebeca

Evaluaciones : 29 preguntas y respuestas / Rebeca Anijovich ; Graciela Cappelletti.  
1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : El Ateneo, 2022.

128 p. : 20 x 14 cm.

ISBN 978-950-02-1262-5

I. Estrategias de la Educación. 2. Didáctica. 3. Evaluaciones. I. Cappelletti, Graciela,  
II. Título.

CDD 371.2601

Evaluaciones. 29 preguntas y respuestas

© Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti, 2022

Derechos mundiales exclusivos en castellano

© Grupo ILHSA S. A. para su sello Editorial El Ateneo, 2022

Patagones 2463 - (C1282ACA) Buenos Aires - Argentina

Tel: (54 11) 4943 8200 - Fax: (54 11) 4308 4199

editorial@elatenio.com - www.editorialelateneo.com.ar

Dirección editorial: Marcela Luza

Coordinación de la colección: Elena Luchetti

Edición: Marina von der Pahlen

Producción: Pablo Gauna

Diseño de cubierta e interiores: Claudia Solari

ISBN 978-950-02-1262-5

1ª edición: mayo de 2022

Impreso en Printing Books,  
Mario Bravo 835, Avellaneda,  
provincia de Buenos Aires,  
en mayo de 2022.  
Tirada: 2.000 ejemplares

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723.  
Libro de edición argentina.

Agradecimientos..... 7

Introducción ..... 9

### Concepciones acerca de la evaluación

|                                                                                                       |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1 ¿Qué conceptos de evaluación de los aprendizajes coexisten en la actualidad? .....                  | 13 |
| 2 ¿Qué es la evaluación formativa y cómo se lleva adelante en las aulas?.....                         | 21 |
| 3 ¿Por qué evaluar resultados es distinto a evaluar aprendizajes?.....                                | 25 |
| 4 ¿Qué son las evidencias de aprendizaje? .....                                                       | 29 |
| 5 ¿Qué son los criterios de evaluación? .....                                                         | 33 |
| 6 ¿Cómo influyen los procesos de evaluación formativa en las motivaciones de los estudiantes?.....    | 37 |
| 7 ¿Cómo proteger la evaluación formativa de los requerimientos sumativos del sistema educativo? ..... | 41 |
| 8 ¿Cómo democratizar la evaluación de aula? .....                                                     | 45 |
| 9 ¿Cómo limitar la subjetividad en la evaluación? .....                                               | 49 |
| 10 ¿Qué implica entender la evaluación como una oportunidad? .....                                    | 53 |

### Consideraciones técnicas de las situaciones de evaluación

|                                                                  |    |
|------------------------------------------------------------------|----|
| 11 ¿Cómo evaluar en un aula heterogénea? .....                   | 57 |
| 12 ¿Qué es la evaluación auténtica? .....                        | 61 |
| 13 ¿Cómo elaborar instrumentos de evaluación auténtica?.....     | 63 |
| 14 ¿Cómo se implementa la evaluación formativa en el aula? ..... | 67 |
| 15 ¿Qué es una evaluación participativa? .....                   | 71 |

|    |                                                              |    |
|----|--------------------------------------------------------------|----|
| 16 | ¿Cómo contribuye la coevaluación a la evaluación formativa?  | 75 |
| 17 | ¿Qué es y por qué resulta relevante la autoevaluación?       | 77 |
| 18 | ¿Cómo evaluar proyectos de aula?                             | 81 |
| 19 | ¿Cómo se evalúa el aprendizaje cuando se trabaja en grupos?  | 85 |
| 20 | ¿Cómo considerar el impacto socioemocional de la evaluación? | 87 |

#### Acerca de las prácticas de evaluación formativa

|    |                                                                                                                                        |     |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 21 | ¿Qué valor tiene el portafolios como instrumento de autoevaluación?                                                                    | 93  |
| 22 | ¿Cuál es el valor de la calificación en la evaluación?                                                                                 | 97  |
| 23 | ¿Cómo se articulan la evaluación formativa y la sumativa?                                                                              | 101 |
| 24 | ¿Qué es la retroalimentación formativa y cómo se pone en práctica?                                                                     | 105 |
| 25 | ¿Cuáles son los tiempos de los docentes para retroalimentar y cuáles los apropiados para realizar las devoluciones a las evaluaciones? | 111 |
| 26 | ¿Cómo lograr que los equipos directivos orienten la mirada formativa acerca de la evaluación?                                          | 113 |
| 27 | ¿Qué debería tenerse en cuenta para evaluar en tiempos de virtualidad?                                                                 | 115 |
| 28 | ¿Cómo ofrecer retroalimentación formativa en momentos de no presencialidad?                                                            | 117 |
| 29 | ¿Hay que replantear la forma en que se evalúa?                                                                                         | 119 |
|    | Bibliografía                                                                                                                           | 121 |

## Agradecimientos

Estamos muy agradecidas con todos las maestras y los maestros, las profesoras y los profesores que se formulan preguntas acerca de la enseñanza y de la evaluación, y que nos permitieron llevar adelante diálogos profundos desafiando nuestras biografías escolares, creencias y conocimientos.

Gracias, Elena Luchetti, por acompañarnos en esta tarea desde la edición a través de sus comentarios y sugerencias.

## Introducción

Compartimos en este texto preguntas auténticas formuladas por docentes de diferentes niveles educativos, en el marco de nuestro trabajo en el campo de la **evaluación formativa**.

Las preguntas surgen de los desafíos de abordar la evaluación desde una perspectiva diferente de la concepción tradicional. En nuestros recorridos por las aulas y por las escuelas, presenciales y virtuales, es habitual que escuchemos cuestionamientos acerca de los modos de evaluar, de las calificaciones, del diseño de instrumentos. También, preguntas acerca de cómo ofrecer retroalimentación para acompañar las trayectorias de los estudiantes.

Sabemos que cambiar un paradigma educativo no es sencillo y que requiere mucho trabajo de reflexión,

de revisión de nuestras prácticas, de conversaciones y acuerdos con distintos integrantes de la comunidad educativa. No se trata de un recorrido individual, sino de un camino que requiere de acuerdos institucionales. Encontramos aquí un desafío complejo pero valioso, porque al volver a mirar cómo evaluamos, necesariamente nos referimos a cómo enseñamos.

Es por eso que este libro está estructurado en tres ejes de preguntas. Uno, sobre las concepciones acerca de la evaluación, que hace foco en el paradigma de la evaluación formativa. El segundo eje de preguntas reúne las que refieren a decisiones técnicas respecto del diseño de situaciones de evaluación. El tercer eje recupera preguntas que profundizan el abordaje de las prácticas de evaluación formativa en el aula.

Las respuestas que ofrecemos intentan un primer abordaje a los temas y de ninguna manera como verdades únicas o absolutas. Cada una de las temáticas referidas puede ser profundizada. En definitiva, se trata de buscar nuevos sentidos a la evaluación para que sea más democrática, transparente y participativa.

## Concepciones acerca de la evaluación



# 1

## ¿Qué conceptos de evaluación de los aprendizajes coexisten en la actualidad?

Referir a la evaluación implica recuperar cierto recorrido histórico de su conformación. Específicamente, el sentido de evaluar que está instalado en nuestras sociedades en mayor medida, y que se presenta en el marco del "sentido común de la evaluación", es lo que se conoce como el **enfoque tradicional**. Partimos de describir y valorar el enfoque tradicional de evaluación identificando las prácticas que se llevan adelante poniendo foco en:

- La verificación de los aprendizajes: ¿el estudiante sabe o no sabe? Se trata fundamentalmente de medir.
- Lo que se denomina *cultura del examen*, que desplaza el eje de la enseñanza y el aprendizaje al eje de la evaluación. Es decir, se aprende (y se estudia) para aprobar un examen.



- La selección y clasificación de los estudiantes: "Aprueban los más capaces, los que más estudian". Es el examen y su aprobación el que legitima la pertenencia a un determinado grupo. En muchas oportunidades, las familias coinciden con esta apreciación, dado que han sido formadas con estas mismas ideas acerca de qué significa evaluar.
- La arbitrariedad y opacidad al calificar: "¿Por qué me pusieron un 5?" es una de las preguntas que un estudiante se formula, dado que habitualmente no comprende cuáles son los criterios en el marco de los cuales ha sido evaluado.
- El ocultamiento de los criterios: falta de transparencia acerca de qué importa mirar de la producción o el desempeño de los estudiantes.
- La nota de "concepto", que involucra criterios no siempre visibles, y, por lo general, muy diversos y mezclados: conducta, aprendizaje, situación familiar, trayectoria, entre otras.
- El uso de instrumentos de evaluación como castigo: el conocido "saquen una hoja".

- Las evidencias *declarativas* de aprendizaje: requieren solo evocar información de memoria y repetirla para dar cuenta de que se la posee, sin necesariamente comprenderla, contribuyendo al aprendizaje superficial.
- La división entre enseñar y evaluar: se enseña primero, y se evalúa solo al final.
- La mirada homogénea a la diversidad de los estudiantes: se evalúa siempre a todos de la misma manera y con los mismos instrumentos.

Este enfoque tradicional promueve el "enfoque de evaluación del aprendizaje", haciendo foco en los resultados. Un **enfoque alternativo** al modo tradicional es considerar la evaluación "para el aprendizaje" o "evaluación como aprendizaje".

El sentido que se le atribuye a la evaluación para el aprendizaje, propuesta por una red internacional de investigadores en Londres en 2006 y en Nueva Zelanda (Klenowski, 2009), es que tiene que formar parte de la práctica cotidiana de los estudiantes, profesores y entre pares, buscando mejorar los aprendizajes a través del diálogo, la observación, la reflexión.

### Evaluación del aprendizaje

Focaliza en los resultados, en los logros.

Evalúa el éxito o fracaso de los estudiantes y lo comunica a través de un sistema de calificación.

Se realiza después de la enseñanza.

Habitualmente se lleva a cabo en forma de exámenes de opción múltiple, abiertos y de respuesta corta.

### Evaluación para el aprendizaje

Focaliza en los avances, en los procesos.

Ofrece retroalimentación. Orienta para lograr aprendizajes más profundos.

Se realiza antes, durante y después de la enseñanza.

Se lleva a cabo a través de autoevaluaciones, evaluaciones de pares, observaciones y seguimientos, que pueden o no ser sistemáticos, dado que una observación incidental puede resultar valiosa para el monitoreo del aprendizaje. Además, puede utilizar instrumentos del enfoque de evaluación del aprendizaje, aunque construyendo otros sentidos a partir de la información obtenida: se trata de un uso formativo de los datos sumativos.

Se trata, como plantean Dylan Wiliam, inglés (2011), y Susan Brookhart, estadounidense (2013), de ir formando mientras se aprende, ofreciendo retroalimentaciones para que cada estudiante avance, reconociendo sus fortalezas y debilidades,

promoviendo situaciones en las que se dé cuenta no solo qué aprende, sino cómo lo hace, y de eso se trata lo que reconocemos como metacognición.

La evaluación para el aprendizaje enfatiza en lo **situacional**: centra el valor de lo que se está aprendiendo en contexto y en la calidad de las interacciones y los vínculos en el aula.

Podemos caracterizar a la evaluación para el aprendizaje considerando:

- La necesidad de compartir con los estudiantes los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación. No alcanza con comunicarlos al comienzo del año escolar y compartirlos con las familias para que se notifiquen, sino que es necesario avanzar unos pasos más: lograr que los estudiantes se apropien de los objetivos y criterios, los expliquen con sus propias palabras, los usen como referentes de sus aprendizajes.
- La coherencia con la propuesta de enseñanza.
- La necesidad de utilizar variedad de instrumentos de recolección de evidencias de aprendizajes, acorde con la complejidad de los aprendizajes y la heterogeneidad de los estudiantes.

- El diálogo, que promueve una práctica metacognitiva (aprender a aprender) para los estudiantes, y que permite que identifiquen dónde se encuentran en su proceso de aprendizaje, en qué han avanzado, qué han logrado y que necesitan alcanzar aún.
- Prácticas de autoevaluación para lograr la autorregulación.
- Prácticas de retroalimentación entre pares que promueven relaciones horizontales e instalan una cultura democrática y prácticas de retroalimentación ofrecidas por los docentes.

La evaluación para el aprendizaje es formativa para los estudiantes, pero también para los profesores: al mirar las producciones y desempeños de sus estudiantes pueden reorientar sus propuestas de enseñanza.

**El propósito específico de la evaluación formativa es el apoyo al aprendizaje de los estudiantes, a través de darles la oportunidad para que visibilicen sus logros y reconozcan sus debilidades y fortalezas, contribuyendo así a la regulación y corrección de sus aprendizajes.**

Sumamos también los aportes de Dany Laveault, canadiense, y Linda Allal, suiza y estadounidense, quienes identifican en sus trabajos una *sinergia entre la evaluación formativa y sumativa* (2016). La investigación de los procesos de evaluación en el aula muestra que algunos profesores hacen un uso formativo de los datos recopilados con un propósito sumativo. Por ejemplo, analizan con los estudiantes los resultados de un examen para comprender el tipo de respuestas, las dificultades encontradas y las estrategias para mejorar esos aprendizajes.

Nos interesa aquí resaltar un aporte valioso de Alicia Camilloni (2010), referente en el campo de la evaluación en la Argentina, quien plantea la necesidad de *coherencia entre la enseñanza y la evaluación*, que la evaluación esté alineada con el currículo y con la programación didáctica, que los nuevos aprendizajes se apoyen en los anteriores, que lo que se enseña y se aprende sea interesante y desafiante, y que procuremos que todos los estudiantes aprendan: "Es en la congruencia de estas relaciones donde reside la 'honestidad' de la buena enseñanza y de la buena evaluación".



## 2

### **¿Qué es la evaluación formativa y cómo se lleva adelante en las aulas?**

Como mencionamos en la primera pregunta, la evaluación formativa es una concepción alternativa respecto de la tradicional. El concepto fue introducido por el inglés Michael Scriven en la década del 60, y revisado y enriquecido por muchos investigadores. La evaluación formativa se entrama con la enseñanza, es contemporánea con ella, se planifica como parte del proceso, se enfoca en cómo aprenden los estudiantes, promueve la comprensión de metas y criterios, ayuda a los estudiantes a saber cómo mejorar; promueve prácticas de autoevaluación y coevaluación y, en especial, de retroalimentación. Por supuesto, valora y se apoya en los logros (Black y Wiliam, 1998; Stiggins, 2005).

En esta concepción de evaluación, los estudiantes son participantes activos, comparten metas de

aprendizaje y van comprendiendo y haciendo visible sus avances para aprender.

Recogemos los aportes de Philippe Perrenoud (2008), para quien la evaluación formativa diagnostica los modos de funcionamiento, las dificultades específicas, los intereses y ritmos de aprendizaje que permiten conocer a los estudiantes y apoyarlos mejor. Es un proceso que articula la enseñanza y el aprendizaje: aporta información relevante para introducir reajustes en la intervención didáctica de manera que el estudiante supere las dificultades y fortalezca sus progresos.

La evaluación cumple un propósito formativo cuando se utiliza para monitorear y acompañar el aprendizaje de los estudiantes, tal como aporta Wiliam (2011), que menciona que una evaluación es formativa cuando las evidencias del desempeño de los estudiantes se obtienen, interpretan y utilizan por docentes y estudiantes para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos tanto en la enseñanza como en el aprendizaje.

En este sentido, se trata de una evaluación que ubica su temporalidad en el presente y en el futuro,

más que en el pasado. Esta es otra de las diferencias conceptuales con la evaluación tradicional. La evaluación es formativa si forma el aprendizaje, si busca su mejora, y no solamente si da cuenta de los aprendizajes alcanzados por los y las estudiantes hasta el momento. En esta línea, los procesos de calificación no son su prioridad, sino la comunicación de lo logrado, las sugerencias que acompañen posibles aprendizajes futuros.

Según Alicia Camilloni (2004), en el marco del trabajo en las aulas, los docentes necesitan información acerca de los aprendizajes de sus estudiantes, que les permita diferenciar niveles de calidad en lo que aprenden, identificar errores y sus posibles causas y discriminar entre distintas etapas del aprendizaje. Como mencionamos, esta información colabora en la toma de decisiones respecto de qué es lo que hay que enseñar o continuar enseñando, y cómo y cuándo hacerlo. Colabora con la planificación de las actividades de los estudiantes, la identificación de problemas que requieran ser abordados, o vueltos a analizar de un modo diverso. En ese sentido, la evaluación es formativa. Por eso, si consideramos

(y lo hacemos) su valor, es necesario repensar la formación docente dando lugar a que atraviesen por experiencias en formatos variados de evaluación y sus reflexiones a través diálogos profundos con los estudiantes para promover aprendizajes. No se trata solo de definir momentos de evaluación, sino de construir una posición de escucha atenta y de monitoreo de los procesos que cada uno lleva adelante.

### 3 ¿Por qué evaluar resultados es distinto a evaluar aprendizajes?

Una tensión presente cuando nos referimos a la evaluación aparece cuando los docentes se preguntan si hay que *evaluar procesos o evaluar resultados*. Mencionado de este modo, pareciera no tan relevante, pero en el marco concreto del trabajo en las aulas se convierte en un aspecto que genera contradicciones. Un estudiante no alcanzó los desempeños esperados, pero realizó un proceso que da cuenta de un gran progreso en sus aprendizajes respecto de la situación desde la que partió... En contraposición, este otro estudiante alcanzó el desempeño esperado, pero sin mostrar avances de su situación de partida... Quiénes trabajamos en la docencia entendemos estas preocupaciones situadas, acerca de los procesos de cada estudiante, y, en el caso de la escolaridad básica, en la explicitación de las definiciones con las familias sobre este punto.



No se trata de evaluar procesos o evaluar resultados, sino de evaluar ambos. En el recorrido de la formación, resulta relevante para los estudiantes, para sus familias y para los docentes reconocer dónde se ubican en el punto de partida, dónde llegaron y cómo llegaron allí. Nuevamente, no se trata solo de la mirada del docente sobre este recorrido, sino de cómo el estudiante, protagonista de su aprendizaje, puede identificar su proceso, las estrategias que le resultaron —sus fortalezas— así como los desafíos que debe afrontar. En el centro de la escena de la evaluación, se presenta el valor de los procesos reflexivos de los estudiantes y la puesta en juego de estrategias metacognitivas que promueven la autorregulación de los aprendizajes.

Es posible abordar esta pregunta desde otra perspectiva. Pensemos en cuando se evalúan resultados de aprendizaje, y estos se reconocen como informaciones, definiciones memorizadas de datos, resoluciones de problemas a partir de la aplicación de procedimientos preestablecidos a través de los cuales es posible arribar a resultados que sean correctos desde el punto de vista de los objetivos, pero

que no necesariamente den cuenta de la comprensión profunda acerca de esos temas. En reiteradas oportunidades observamos propuestas de evaluación que solicitan reponer información que solo es relevante para declarar conocimientos acerca del tema. Este problema ha sido abordado en profundidad desde el enfoque de la enseñanza para la comprensión (Perkins, 1999). Los resultados no necesariamente muestran aprendizajes. Utilizar saberes en nuevas situaciones, o en situaciones semejantes, relacionar saberes, usar estrategias para profundizar, identificar diferencias, tomar decisiones fundamentadas, realizar acciones concretas que dan cuenta de saberes puestos en juego, entre otras posibilidades, constituyen evidencias de los aprendizajes alcanzados.



## 4 ¿Qué son las evidencias de aprendizaje?

La evaluación es una práctica en la que recogemos información en forma sistemática y la utilizamos para elaborar un juicio de valor acerca del proceso y los resultados de aprendizaje de los estudiantes y luego tomamos decisiones acerca de cómo seguir con esos estudiantes y/o con la enseñanza. Este proceso puede realizarse revisando los recorridos propios (autoevaluación) o que el profesor o profesora analice los aprendizajes alcanzados (o no) por cada estudiante (heteroevaluación). En cualquiera de los casos mencionados, para identificar en qué estadio del proceso nos ubicamos, necesitamos encontrar evidencias. Estas evidencias nos informan acerca de esos procesos y de las producciones, y son relevantes para fundamentar los juicios y decisiones posteriores.

En tanto se trata de evidencias, se relacionan con las intenciones pedagógicas previstas.

¿Qué aprendieron acerca del tema A?, ¿cómo me doy cuenta como docente —y ellos como estudiantes— de qué aprendieron?, ¿qué tienen que poder hacer para saber qué y cómo aprendieron? Se trata de una prueba determinante en un proceso; sin embargo, las evidencias se analizan e interpretan. No son independientes de la mirada de quienes las procuran. Nydia Elola y cols. (2010) prefieren utilizar la noción de *indicio* y lo definen como aspecto observable que refiere a los procesos o elementos más complejos que son objeto de evaluación.

Una pregunta que surge es cómo buscar evidencias, si existe algún procedimiento privilegiado para hallarlas. En el campo de la evaluación en el aula, es apropiado revisar tanto los objetivos planteados para el aprendizaje, como las actividades llevadas a cabo en la enseñanza. La **búsqueda de evidencias —como parte del proceso de evaluación— debería guardar coherencia y pertinencia con el diseño y el desarrollo de la enseñanza.**

Es por eso que, cuando pensamos en llevar adelante prácticas de evaluación en su sentido formativo, el énfasis del trabajo en el aula no está puesto en la

instancia de “prueba”, sino en identificar y prever cuáles son las evidencias o los indicios que dan cuenta del aprendizaje de los estudiantes. Esta decisión no necesariamente es solo de los docentes, sino que puede acordarse y compartirse con los estudiantes. ¿Cómo saben qué aprendieron? ¿Qué pueden encontrar/mostrar/decir/hacer que dé cuenta que aprendieron? Identificar las evidencias de aprendizaje por parte de los estudiantes habilita un trabajo reflexivo metacognitivo que contribuye a la construcción de autonomía. Por supuesto, esto se enmarca en los procesos de autoevaluación.

# 5

## ¿Qué son los criterios de evaluación?

Los criterios de evaluación son el punto de referencia que explicitan el enfoque del docente. ¿Qué voy a mirar de los aprendizajes de los estudiantes? ¿Cuáles serán las evidencias más apropiadas? Las relevantes están alineadas con los criterios de evaluación. Estos criterios están direccionados por los objetivos que se plantearon antes, de modo que se convierten en un parámetro para evaluar.

La pregunta que nos formulamos en este punto es: ¿qué es lo que importa que aprendan mis estudiantes? La respuesta a esta pregunta expresa el punto de definición de los criterios. Asimismo, el criterio expresa las características que tienen que estar presentes en el trabajo o producción del estudiante.

Como hemos mencionado, explicitar los criterios con anterioridad a las situaciones de evaluación es una de las características fundamentales de la

evaluación formativa. De hecho, se propone además de la explicitación de criterios, construirlos considerando las voces de los estudiantes. Tradicionalmente utilizar y conocer los criterios han sido propiedad exclusiva de los docentes o de las instituciones, y han estado casi siempre ocultos para los estudiantes. En el enfoque de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, habitualmente los supuestos acerca de cómo hacer un "buen trabajo" no se visibilizan: es parte de lo que está oculto en la evaluación. Son supuestos que se caracterizan por ser personales, de cada docente, y no siempre compartidos con otros colegas de una misma institución que pueden tener supuestos o creencias diferentes, y hasta contradictorios entre sí.

En este sentido, y avanzando en la idea de sostener la coherencia entre enseñanza y evaluación, visibilizar los criterios de evaluación —que pueden considerarse la explicitación de las reglas de trabajo en el aula— constituye un apoyo para ese recorrido. Advertimos que no resulta suficiente la intención de comunicar los criterios únicamente al comenzar el trabajo. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje

son situados, las condiciones pueden cambiar, los profesores adecuan sus decisiones acerca de qué enseñar y cómo hacerlo a partir de lo que sucede, contextualizadamente.

De ese modo, valoramos el diálogo entre profesores y estudiantes por su potencial para ajustar el proceso de enseñanza y aprendizaje y por la posibilidad de avanzar en procesos reflexivos.

Los criterios tienen que estar disponibles en las distintas actividades que los estudiantes llevan a cabo en la clase, y utilizarlos como guía y al mismo tiempo para autoevaluarse o reflexionar sobre esa tarea.



## ¿Cómo influyen los procesos de evaluación formativa en las motivaciones de los estudiantes?

Considerar las teorías de la motivación y su relación con los procesos de evaluación en el aula forma parte de uno de los aportes más reconocidos en el campo actual de la investigación de la evaluación en el aula.

Tomando como base distintas investigaciones es posible afirmar que la evaluación formativa realizada por los profesores en el aula tiene un efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes y su motivación, y puede aumentar el rendimiento de los estudiantes, su comprensión de cómo aprender y controlar su propio aprendizaje (Brookhart, 2013). Para referirnos a la motivación y su relación con los procesos de evaluación recurriremos a las nociones clásicas de *motivación intrínseca* y *extrínseca*.

La **motivación intrínseca** es la que hace que alguien sienta que participar en una actividad es interesante o agradable. Si las prácticas de evaluación que emplean los profesores ayudan a los estudiantes a considerar que el aprendizaje es un proceso interesante y agradable, esto hace que la evaluación sea significativa para los estudiantes y es más probable que estén intrínsecamente motivados.

De modo opuesto, las acciones extrínsecamente motivadas son instrumentales. Respecto de la **motivación extrínseca** reconocemos dos posibilidades.

Una aparece cuando los estudiantes participan en una actividad voluntariamente, dado que es valorada y percibida como importante. Es extrínseca porque el motivo de la participación no está dentro de la actividad en sí misma, sino como medio para un fin: si las prácticas de evaluación promueven que los estudiantes consideren que su aprendizaje es un proceso importante para la mejora, es posible que se pueda hablar de motivación extrínseca para aprender.

Pero existe otro tipo de motivación extrínseca, que ocurre cuando los comportamientos están regulados

por factores como recompensas, limitaciones o castigos. Este tipo de motivación es extrínseca porque la razón por la que las personas participan en una actividad se encuentra fuera de ella. En este caso, los estudiantes consideran que su aprendizaje está impulsado por recompensas externas, como mayor puntaje en las calificaciones o elogios de profesores y familias.

Otro aspecto a considerar es la **desmotivación**, entendida como el estado de falta de intención de actuar. Los estudiantes sienten que no tienen ningún sentido de control sobre sus acciones. Es en este punto en especial donde resulta muy importante que los maestros y profesores reflexionen sobre sus propias prácticas de evaluación, con la intención de que puedan motivar a los estudiantes a aprender.

Hacer partícipes a los estudiantes en la evaluación puede aumentar la motivación. Rick Stiggins (2005) menciona el valor de involucrar a los estudiantes para que establezcan sus propios logros de aprendizaje ya que, de ese modo, pueden ganar motivación para aprender. El mismo autor considera que promover la reflexión de los estudiantes, favorecer procesos

metacognitivos, que analicen sus propios avances y sus dificultades, aumenta la motivación. Así, realizar registros de aprendizaje y recibir retroalimentaciones de los profesores puede acompañar a los estudiantes en sus aprendizajes.

## **7 ¿Cómo proteger la evaluación formativa de los requerimientos sumativos del sistema educativo?**

Tal como plantea Alicia Camilloni (2004), evaluar un sistema educativo implica tener en cuenta los aprendizajes de los alumnos. Si no está bien resuelta la evaluación de los aprendizajes, tampoco va a estar bien fundada la evaluación del currículo, la de una institución o la de un sistema educativo. La autora menciona que no es lo mismo evaluar los aprendizajes para evaluar un sistema o una institución, que evaluar los aprendizajes cuando nuestro principal interés está centrado en el alumno que aprende y el profesor que enseña.

Por supuesto, no se trata de la única variable a considerar. Sin embargo, en la actualidad en el marco de la cultura de la evaluación, muchas de las políticas de evaluación de los sistemas educativos priorizan como variable los datos obtenidos de los resultados

de los programas de evaluación, tanto nacionales como internacionales. Perrenoud ya mostraba la contradicción entre la lógica de la producción de excelencia o la de regulación de los aprendizajes y sostenía que:

algún día los sistemas educativos serán colocados contra la pared: o persisten en aferrarse al pasado, no obstante su discurso de vanguardia, o franquean el paso y se orientan hacia un porvenir en el que importarán menos las jerarquías de excelencia que las competencias reales de la gran mayoría.

*La evaluación de los aprendizajes.*

Buenos Aires: Colihue, 2008.

No es lo mismo, por ejemplo, evaluar los aprendizajes para recoger información acerca del nivel de calidad de un sistema educativo de un país, o conocer los resultados de aprendizaje de los estudiantes en una materia específica, o tomar alguna decisión sobre si un alumno está en condiciones de aprobar una materia.

Evaluar un sistema educativo requiere una muestra importante y procesos estadísticos confiables para tomar decisiones a partir de la información recogida, analizada e interpretada. Sin embargo, esa información no puede ser utilizada para emitir un juicio de valor acerca de si un estudiante comprende un tema en particular, o puede aprobar o no una asignatura, o cómo acompañarlo para que mejore sus aprendizajes. Las evaluaciones de los sistemas educativos recogen informaciones acerca de los aprendizajes que tienen otros propósitos. Aclarado este punto, *no habría que protegerse de ellas.*

Como venimos mencionando, **puede hacerse un uso formativo de los datos.** Lo analizaremos con un ejemplo. Supongamos que, en el marco de un operativo jurisdiccional de evaluación de aprendizajes de cuarto grado en nivel primario, se obtienen resultados descendidos para geometría. Los decisores de políticas educativas de esa jurisdicción —por supuesto— toman decisiones curriculares, y hasta para la formación docente en la enseñanza de esos temas. Pero, concretamente, Marina —maestra de 4to. A de la Escuela primaria N.º 3— al conocer los



resultados, tiene la posibilidad de analizar cómo están sus estudiantes en el proceso de aprendizaje de geometría, porque tal vez lo que sucede para el sistema educativo de la jurisdicción en general no coincida con los aprendizajes de su curso de 4to. A. Sin embargo, a partir de ese dato puede buscar evidencias, y, si fuera necesario, hasta reformular sus estrategias de enseñanza.

Nos interesa señalar que, si bien se trata de evaluaciones con propósitos diversos, la información que se construye es posible utilizarla en el marco del enfoque de la evaluación formativa.

## 8 ¿Cómo democratizar la evaluación de aula?

Desde una perspectiva tradicional, la evaluación es la realizada por el docente. Por supuesto, como hemos venido desarrollando, no es la única modalidad que puede llevarse adelante. Si la evaluación contribuye a la construcción de competencias, a la movilización de saberes y a su puesta en juego en situaciones diversas, la autoevaluación y la coevaluación son fundamentales para que el estudiante tome conciencia de su punto de partida, del resultado de sus esfuerzos y de su recorrido a lo largo del tiempo.

Los procesos de evaluación desde su configuración histórica no han puesto en valor las prácticas de autoevaluación y de evaluación entre pares. Pueden eventualmente haberse llevado adelante de modo complementario en situaciones concretas, pero la voz validada es la de los docentes. Esto, además, es apoyado habitualmente por las familias en el marco de la escolaridad obligatoria. Se trata de culturas

evaluativas en las que los estudiantes están habituados a que es el docente quien evalúa.

En el enfoque de la evaluación formativa, los procesos de autoevaluación y de evaluación entre pares son necesarios para acompañar la mejora de los aprendizajes. Entendemos que para cambiar estas prácticas es necesario explicar el sentido de cada una, mostrar ejemplos, usarlas, reflexionar sobre cómo aportan a los aprendizajes y sostener en el tiempo. Esto requiere de políticas públicas y acuerdos institucionales que avalen estos modos de evaluación. No se trata solo de acciones aisladas y voluntarias de cada docente que, si bien son valiosas, con el acompañamiento y la construcción colectiva pueden hacer frente —y por qué no, modificar— la hegemonía de la evaluación unidireccional.

Hoy en la Argentina tenemos avances interesantes en distintas jurisdicciones con normativas que convocan a modos de evaluar más democráticos.

A modo de ejemplo, invitamos a leer:

la Resolución 0701/20 sobre evaluación, de La Pampa:

#### EVALUACIÓN - ACREDITACIÓN

- a. La evaluación entendida como construcción democrática, participativa y colectiva exige la corres-

ponsabilidad de todos/as los/as docentes y agentes involucrados en el proceso educativo; implica reconocer y valorar las trayectorias educativas de los/as niños/as, considerando los puntos de partida, el proceso de aprendizaje, y los contextos en función de lo que se propuso enseñar.

- b. En la particularidad que asumió el proceso de enseñanza y de aprendizaje resulta necesario establecer criterios de acreditación a partir de propuestas cicladas, integradas e inclusivas en función de los saberes priorizados para el ciclo lectivo 2020-2021.

<https://bit.ly/3scorPI>

el Anexo IV de la Resolución 3561, de Río Negro:

La evaluación será de carácter formativo en todos los niveles y modalidades, en consonancia con las Resoluciones del CFE (Consejo Federal de Educación) N° 363/20 y 368/20 y las Resoluciones N° 2580/20 texto ordenado 2644/20 del CPE (Consejo Provincial de Educación). Se entregarán informes sobre las trayectorias educativas de los y las estudiantes para su conocimiento y el de sus familias. Los mismos permitirán reorientar la

continuidad pedagógica y serán tenidos en cuenta para la acreditación de las unidades pedagógicas y curriculares establecidas en la reorganización curricular 2020-2021. Los aprendizajes alcanzados serán ponderados integralmente, en relación con lo que ha sido posible enseñar, las metodologías y recursos utilizados y los contextos de aprendizaje de los y las estudiantes. La valoración respectiva será de carácter conceptual, no numérica, teniendo en cuenta que: "La calificación es la traducción de la valoración de resultados de aprendizaje en una escala arbitrariamente construida (numérica o no numérica) que expresa una equivalencia entre determinados niveles de logro y los valores de dicha escala. En tal sentido, calificar no constituye en sí mismo una práctica evaluativa. Es solo una forma de expresar un juicio evaluativo que debe ser producido sobre la base de información suficiente, variada y adecuada en relación con: los aprendizajes que se quiere promover, lo que se ha enseñado y las condiciones de escolarización de cada uno de los y las estudiantes" (Res. CFE N° 368/2020). <https://bit.ly/35keInJ>

## 9 ¿Cómo limitar la subjetividad en la evaluación?

Consideramos aquí los aportes de Miguel Á. Santos Guerra, español, quien plantea que:

la evaluación no es un hecho aséptico, que se puede realizar sin preguntarse por los valores, por el respeto a las personas, por el sentido de justicia. La evaluación es también un fenómeno moral porque tiene repercusiones importantes para las personas, para las instituciones y para la sociedad.

*La evaluación como aprendizaje.*  
Buenos Aires: Bonum, 2007.

No resulta posible evitar la subjetividad en el campo de la evaluación: siempre se mira el aprendizaje desde alguna perspectiva, desde un enfoque, desde una teoría.



En principio se trata de tomar conciencia de cómo nos involucramos cada uno de nosotros en la evaluación. Podemos limitar la subjetividad transparentando y compartiendo los criterios de evaluación con los estudiantes, favoreciendo prácticas de autoevaluación y de coevaluación, así como usar rúbricas, listas de cotejo y otros asistentes de la evaluación.

La evaluación permite develar las teorías de aprendizaje y de enseñanza que sustentamos, nuestra concepción de inteligencia —si es algo dado o algo que se construye—, nuestras teorías acerca de cómo se produce el conocimiento, ideas acerca de la justicia. Además, nuestra mirada sobre la evaluación está interpelada por nuestras vivencias: los registros autobiográficos, cómo fuimos evaluados, cómo fuimos formados para evaluar, las creencias acerca de qué es la evaluación, cómo hay que evaluar, cómo ser justos en este proceso.

Para limitar la subjetividad, la definición de criterios y su visibilización constituyen parámetros para que los estudiantes reflexionen sobre sus desempeños y sus producciones y maneras de abordar la tarea. Asimismo, permiten monitorear el avance de

sus aprendizajes. Ya no se trata de elucidar reglas ocultas, sino de considerar sus producciones a la luz de explicitaciones concretas. Tampoco se trata de una única mirada —la del profesor—, sino de la propia mirada de cada estudiante, la de los pares y, si fuera posible, de algún/unos actor/es involucrado/s.



## ¿Qué implica entender la evaluación como una oportunidad?

La evaluación puede ser una oportunidad para que los estudiantes muestren sus logros, hagan visibles sus avances, reconozcan sus debilidades y fortalezas, sean conscientes de qué y cómo están aprendiendo. Sabemos que **todas las prácticas de evaluación en el aula se vinculan implícita o explícitamente**, como señalamos en la pregunta anterior, con nuestras concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje.

Las distintas teorías del aprendizaje, cognitivas, socioculturales, proponen regular el comportamiento y los procesos de pensamiento del alumno a medida que avanza (o no) hacia una meta de aprendizaje. La autorregulación, aprender a aprender, identificar en qué somos buenos y ponerlo en juego en las diferentes situaciones de aprendizaje, es parte de las oportunidades que pueden ofrecer las situaciones de evaluación desde una perspectiva formativa.

¿Cómo entendemos la autorregulación? Según Linda Allal (2010): "La regulación involucra cuatro procesos principales: establecimiento de metas, seguimiento del progreso hacia la meta, interpretación de la retroalimentación derivada del monitoreo y ajuste de las acciones dirigidas a la meta y/o de la definición de la meta misma". Los cuatro procesos son cíclicos y no se desarrollan en una secuencia estrictamente lineal. Proponer acciones en las aulas desde esa perspectiva ofrece oportunidades a los estudiantes de mejorar sus aprendizajes, avanzando no solamente en la asignatura en particular, sino en identificar y construir repertorios que los ayuden en sus procesos de aprendizaje.

Para ello, pueden considerarse fuentes externas de regulación (intervenciones del profesor, materiales curriculares, herramientas de evaluación), pero también la actividad del alumno que hace preguntas, encuentra desafíos, intercambia con otros, compara diferentes formas de abordar un problema, reestructura o reformula conceptos existentes y, quizá lo más importante, reflexiona sobre su identidad como aprendiz. Llevar adelante acciones desde esta mirada, promover situaciones para que esto suceda, es entender la evaluación como oportunidad.

## **Consideraciones técnicas de las situaciones de evaluación**

## 11 ¿Cómo evaluar en un aula heterogénea?

Cuando evaluamos siempre abordamos una tensión entre los logros que tienen que alcanzar todos los estudiantes y los contextos particulares en los que está inserto cada uno.

Resulta relevante conocer esos contextos en los que se producen los aprendizajes de cada sujeto ya que coincidimos con Edgar Morin, francés, en que el conocimiento pertinente es el que sitúa toda información en su contexto, y de ser posible, dentro del conjunto donde ella se inscribe (2001).

Considerando la variedad de contextos, nos inquieta pensar la pregunta acerca de cómo evaluar reconociendo la diversidad de nuestros estudiantes, de sus trayectorias, de sus intereses, sus modos de aprender, dado que, probablemente, muestran más lo diferente que lo común. Así lo reconocemos en el texto del español Juan Manuel Álvarez Méndez (2003), quien sostiene que es necesario tener presente que

cada estudiante aprende de un modo particular, tiene intereses y expectativas variadas, está inserto en contextos sociales, económicos, emocionales, con trayectorias variadas.

Un aula heterogénea requiere del diseño de distintos instrumentos de evaluación. Se trata de ofrecer a los estudiantes opciones para que muestren lo que han aprendido de muchas maneras. La posibilidad de elegir en la evaluación, así como en la enseñanza, se alinea con la intención de promover el desarrollo de estudiantes autónomos. Podemos pensar situaciones de evaluación en que se ofrezcan alternativas para que los estudiantes puedan elegir, combinadas con consignas obligatorias comunes para todos, por ejemplo:

Consigna 1: Escribir una reseña para una revista literaria, sobre la novela que acaban de leer (obligatoria para todos los estudiantes).

Elegir una de las tres consignas para completar.

Consigna 2: Diseñar la tapa de la novela.

Consigna 3: Crear un cómic acerca de la novela.

Consigna 4: Grabar un audio con un final diferente de la novela.

Atendiendo a la diversidad de estudiantes de un curso, es posible ofrecer un mismo instrumento de evaluación para todos y variar las pistas o andamios, ayudas, que se le proponen a cada uno.

Por ejemplo, solicitamos a todos los alumnos que elaboren un texto para explicar la fotosíntesis. A algunos estudiantes, les ofrecemos además una lista de palabras que tienen que utilizar en su texto; a otros alumnos les entregamos una lista de oraciones que tienen que utilizar, y a otros, gráficos o imágenes. La idea es que todos trabajen sobre la producción del texto, pero cada uno recibe ayudas diferentes de acuerdo con sus necesidades y posibilidades. Alicia Camilloni (2010) menciona que la idea de "todo a todos"<sup>1</sup> se encuentra como expresión que integra los discursos de políticas educativas, que se vacían de contenido si no van acompañadas de medidas de política pedagógica de tratamiento de la diversidad

1. Esta idea la encontramos ya en la *Didáctica Magna* de Juan Amós Comenio (1630).



que sostenga acciones efectivas, tanto de superación de la generación discriminativa de diferencias intolerables entre los alumnos como de atención seria y cuidadosa a las diversidades que naturalmente existen entre los seres humanos.

La pregunta que refiere, entonces, a cómo evaluar en un aula heterogénea puede ser repensada considerando que no existen aulas homogéneas. En ese sentido, explorar la posibilidad de que los estudiantes puedan elegir al menos algo en el marco de una situación o de una actividad, que les permita mostrar lo que aprendieron, puede ser un pequeño gran paso.

## ¿Qué es la evaluación auténtica?

Grant Wiggins (1990) acuñó el término “evaluación auténtica”. Una evaluación es auténtica cuando se refiere a los desafíos representativos de las tareas habituales de una disciplina. Se trata de actividades profundas y que interpelan.

Para reconocer las características de las actividades compartimos los aportes de Pedro Ravela (2017):

- Realistas y plausibles: cercanas a la realidad, relevantes para la vida.
- Complejas e intelectualmente desafiantes: preguntas, situaciones problemas en las que hay que crear, investigar, proponer.
- Con propósitos definidos: buscar soluciones, diseñar un producto.
- Dirigido a audiencias reales: organizaciones por fuera de la escuela, familias.
- Desempeño de roles.

- Con restricciones e incertidumbres.
- En contextos colaborativos.
- Con prácticas de autoevaluación y coevaluación.

En el marco de estas situaciones de evaluación, el estudiante, ubicado en el centro de las propuestas de enseñanza, es desafiado a resolver situaciones de aprendizaje significativas y variadas.

Es necesario considerar que la evaluación auténtica promueve que los estudiantes muestren sus desempeños en una variedad de situaciones. Por ejemplo, resolviendo problemas, tomando decisiones en relación con la búsqueda y selección de información, creando un producto en contextos significativos. Se trata de recoger información acerca de los aprendizajes de los estudiantes dentro del contexto donde ocurren.

## ¿Cómo elaborar instrumentos de evaluación auténtica?

Elaborar instrumentos de evaluación auténtica implica considerar distintas cuestiones en las prácticas de aula. ¿Cuáles eran los propósitos de la enseñanza? ¿Cómo los estudiantes pueden mostrar que comprenden a través de una producción, para tomar decisiones, para crear algo?

Para ello, es necesario correrse del lugar de planificar ejercicios que solo les piden a los estudiantes aplicar fórmulas o responder declarativamente a preguntas.

Si pensamos en esa línea, entonces, se trata, más que de diseñar instrumentos (pruebas), de identificar situaciones en contextos donde los docentes, y también los estudiantes, podamos analizar su desempeño. Si aún necesitamos —por cuestiones institucionales, o por las exigencias de los sistemas actuales de evaluación y calificación escolar— proponer instrumentos específicos, es necesario considerar:

- **Actividades situadas**, cuyo contexto sea significativo para los estudiantes, y alineadas con lo que hemos enseñado.
- **Ofrecer opciones**, de modo que el estudiante tenga la posibilidad de intervenir y decidir cuál es el mejor modo de mostrar lo que sabe.

Por ejemplo, que el estudiante elija entre producir un póster, un folleto, un documento de divulgación, un cómic, un texto argumentativo, un video, un *podcast* en el que dé cuenta, de modo individual o grupal según se plantee, de lo que aprendió.

Otra manera puede ser abordar un caso —el mismo para todos— decidiendo desde qué rol hacerlo: el director de una ONG a favor del cuidado del medio ambiente, el presidente de una empresa cuya actividad puede contaminar un lago pero le ofrece empleo a una comunidad, un movimiento juvenil a favor del cuidado del medio ambiente. Como se observa a partir de la lectura, sea cual fuere la opción del estudiante, tiene que dar cuenta de sus aprendizajes. Por supuesto, es el docente el que puede ofrecer restricciones para la forma en que se elabora la respuesta

(por ejemplo, citar autores estudiados y sostener en sus aportes las argumentaciones que realicen), así como restricciones propias de la situación auténtica planteada. Por ejemplo: que la producción final del trabajo esté dirigida a niños pequeños.

## 14 ¿Cómo se implementa la evaluación formativa en el aula?

Para llevar adelante la evaluación formativa en el aula es necesario generar una cultura de aprendizaje colaborativo, de respeto a la diversidad de ideas, de modos de resolver las tareas, de confianza y seguridad para pedir ayuda, compartir dificultades, un espacio y tiempo para que los estudiantes reflexionen sobre sus modos de aprender.

A su vez, resulta relevante identificar las situaciones que ponemos en juego a la hora de buscar evidencias de los aprendizajes y las retroalimentaciones que ofrecemos a nuestros estudiantes. En este sentido, investigadores como Lorrie Shepard (2018) y Susan Brookhart (2018) plantean que llevar adelante procesos de evaluación formativa en las aulas requiere apoyarse en ciertas definiciones de qué es deseable que los estudiantes aprendan, y cuáles son los procesos por los que atraviesan para lograr esos



aprendizajes. Lo que sucede es que no siempre como docentes tenemos certezas acerca de ello. En este sentido, uno de los apoyos con los que podemos contar son las denominadas **progresiones de aprendizaje**.

A diferencia de las prescripciones curriculares formuladas por expertos, las progresiones de aprendizaje incluyen en su definición las actividades de enseñanza, con el aporte de los docentes en su formulación. Esto permitiría orientar a maestros y maestras para el diseño de situaciones de evaluación, dando cuenta de dónde se encuentra el estudiante en la progresión y tener la posibilidad de ofrecer sugerencias para desafiar sus aprendizajes.

Cabe señalar que en distintos países se han diseñado progresiones de aprendizaje que adoptaron formulaciones diversas. Son difíciles de desarrollar, dado que requieren de acciones conjuntas entre docentes y especialistas, procesos empíricos para recoger información de aprendizajes y sus posibles variaciones.

Si bien no siempre disponemos de progresiones de aprendizaje, es posible comenzar a pensar de manera más explícita sobre formas de reconocer las ideas intermedias y parcialmente formadas de

los estudiantes y también para realizar un seguimiento y compartir con los colegas interacciones educativas exitosas (Shepard, 2018). De este modo, pueden colaborar para determinar dónde se ubican los estudiantes, en qué difieren y cuáles son sus necesidades educativas, poniendo de relieve la progresión y la diversidad en el aprendizaje.

Compartimos un ejemplo de progresiones:

| Estrategias lectoras                                                        |                                                                                               |                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nivel I                                                                     | Nivel II                                                                                      | Nivel III                                                                                           |
| Localiza informaciones explícitas fácilmente identificables.                | Comienza a localizar informaciones explícitas aunque no aparezcan destacadas en el texto.     | Localiza informaciones explícitas distribuidas a lo largo del texto y/o aunque no estén destacadas. |
| Establece correferencias entre dos términos que están próximos en el texto. | Establece correferencias aunque los componentes de la relación no estén próximos en el texto. | Establece correferencias entre varios componentes distribuidos a lo largo del texto.                |
| Realiza inferencias si el texto ofrece múltiples indicios.                  | Realiza inferencias si el texto presenta algunos indicios.                                    | Realiza inferencias aunque el texto presente escasos indicios.                                      |

Ana María Kaufman, María Elena Rodríguez, contribuciones de Flavia Caldani, *Progresiones de los aprendizajes: segundo ciclo. Prácticas del Lenguaje*, 1ª edición para el profesor. Ministerio de Educación del GCABA, 2019.

Además, es necesario instalar prácticas que promuevan la autoevaluación y la retroalimentación. Retomaremos y desarrollaremos estos conceptos y prácticas en la pregunta 24.

## 15 ¿Qué es una evaluación participativa?

Podemos referirnos a la evaluación participativa considerando distintas perspectivas. Una tiene que ver con los aportes de Paulo Freire acerca de la necesidad de cuestionar (y romper) las relaciones de poder existentes en los sistemas educativos, específicamente en evaluación. Como Freire, diferentes autores abordan esta problemática en el marco de pedagogías alternativas a las miradas tradicionales.

Uno de los focos que aparecen al caracterizar los procesos de evaluaciones participativas es la necesidad de incluir las voces de quienes forman parte de las situaciones de enseñanza. Se trata, como hemos mencionado en las respuestas a otras preguntas, de pasar de una evaluación solamente realizada por el docente a la inclusión de los estudiantes en el análisis, reflexión y toma de decisiones. Y, de ser posible, en los procesos de evaluación participativa se incluye también a miembros de la comunidad educativa.

Esta idea de participación requiere que las instituciones ofrezcan oportunidades a través de sus políticas de evaluación, la planificación de espacios y tiempos y la disponibilidad de instrumentos, y de los conocimientos, habilidades y actitudes de los actores involucrados. Al ser experiencias nuevas, se requerirá explicar sus sentidos, mostrar y modelar prácticas, implementar y sostener en el tiempo.

Para recuperar las voces de los distintos actores pueden realizarse reuniones en las que se dialogue sobre lo que los estudiantes aprendieron y su impacto, sobre las situaciones de enseñanza configuradas, sobre el trabajo individual, o sobre los espacios de trabajo grupal. También pueden diseñarse instrumentos en línea, como cuestionarios breves, o con respuestas de selección múltiple, que permitan dar la voz a las familias y a otros actores que participan del entorno educativo. Asimismo, proponemos generar instancias de participación poniendo en juego estrategias lúdicas, no convencionales, tales como elaboración de *collages*, intervención de imágenes, crear canciones...

El valor de este proceso es el involucramiento activo de todos los que participan. Requiere planificar,

concertar espacios y tiempos y no está ligada necesariamente a los procesos de calificación.

En ese marco, se trata de un proceso reflexivo cuyo fin es regular y colaborar en la autorregulación de los aprendizajes y, en su sentido formativo, también de la enseñanza, contando con la participación directa de los estudiantes.

Un ejemplo para el nivel primario puede ser la construcción conjunta de los criterios de evaluación a partir de llevar al aula varios libros de cuento y pedirles a los niños que, reunidos en pequeños grupos, identifiquen los que les parece que son buenos cuentos y expliquen por qué. Luego comparten sus ideas en el grupo grande y dialogan, con intervenciones de la maestra, quien interpela las respuestas para ir ajustando esos borradores de criterios que serán contrastados en próximas actividades.



## ¿Cómo contribuye la coevaluación a la evaluación formativa?

La coevaluación es el proceso en el cual los estudiantes analizan las actividades y las producciones de sus pares y ofrecen retroalimentaciones. Es decir, se propone una evaluación entre pares. Esto resulta relevante en el campo de la evaluación formativa porque para ofrecer retroalimentación a sus compañeros, es necesario reconocer los saberes y los procesos propios. Se trata de una estrategia que promueve la autonomía y el aprendizaje autorregulado que requiere la participación del alumnado.

Favorece que los estudiantes analicen distintos puntos de vista a través de los ejemplos de sus pares que contribuyen a regular su propia producción.

Es esencial que estas prácticas utilicen pautas o instrumentos de coevaluación que orienten la retroalimentación. A modo de ejemplo compartimos el siguiente protocolo:



- ¿Qué aspectos valoras del trabajo de tu compañera/o?
- ¿Qué ideas comparten entre tu producción y la de tu compañero?
- ¿Qué parte del trabajo de tu compañero te parece novedoso y podrías incorporar en tu trabajo?

# 17

## ¿Qué es y por qué resulta relevante la autoevaluación?

Ernesto Panadero y cols. (2016) definen la autoevaluación como una “amplia variedad de mecanismos y técnicas a través de las cuales los estudiantes describen y posiblemente asignan mérito o valor a las cualidades de sus propios procesos y productos de aprendizaje”.

Es el acto de monitorear los procesos y producciones propias para hacer ajustes que profundicen el aprendizaje y mejoren el desempeño. De este modo, cada estudiante identifica sus avances, qué le resulta fácil y difícil, apoyándose en los criterios de evaluación.

Cuando los estudiantes son proactivos, son conscientes de sus propios aprendizajes, pueden hacer planes para lograr las metas, monitorear el progreso hacia esas metas y ajustar las estrategias. En resumen, desarrollan las habilidades de aprender a aprender.

Cuando los estudiantes asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje, en particular considerando los criterios de evaluación acordados, el aprendizaje puede mejorarse. Cuando el alumno descubre por sí mismo los procesos de aprendizaje que *funcionan*, esto lo ayuda en sus procesos de autorregulación. En esas configuraciones de situaciones de enseñanza, donde el docente promueve la autoevaluación, se convierte en el iniciador y facilitador del proceso.

Por ejemplo, en aulas multigrado —aunque no exclusivamente—, es habitual que, por su conformación, los estudiantes se vean impulsados a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y también de algunos procesos de evaluación.

Estos aprendizajes autorregulados tienen tres fases en común, que presentamos dado que pueden colaborar en el diseño de procesos de evaluación en el aula:

1. Una fase *preparatoria* que incluye el análisis de las tareas, la planificación de lo que cada uno va a realizar y la definición de metas.

2. Una fase de desarrollo, o de *puesta en práctica* que implica emplear estrategias de aprendizaje y también actividades de monitoreo para considerar si lo está logrando —o no—, o cuánto está avanzando.
3. Una fase de *evaluación*, que implica la reflexión acerca de los resultados del aprendizaje. Es decir: ¿dónde llegué?

# 18

## ¿Cómo evaluar proyectos de aula?

La evaluación de proyectos refiere a dos aspectos.

El primero, al valor del proyecto en tanto estrategia de enseñanza y aprendizaje que implica la reflexión acerca del recorrido, de las actividades realizadas, del uso del tiempo y los recursos, si los resultados obtenidos se corresponden con los objetivos planteados, los obstáculos encontrados en el proceso. Esta información puede ser útil, por ejemplo, para decidir si volvemos a plantear el proyecto el próximo año y, en caso afirmativo, si habría que ajustar algo.

El segundo aspecto, a evaluar los aprendizajes de los estudiantes a partir del proyecto realizado, relevando los resultados obtenidos, lo que pueden hacer, pensar acerca de lo aprendido.

Una cuestión que siempre aparece en el centro de la escena cuando se trabaja por proyectos tiene que ver exactamente con las preguntas: "¿Se evalúan resultados? ¿Se evalúa el proceso?". Y esto se

presenta de un modo dicotómico. En ocasiones, luego de realizar un proyecto algunos profesores remiten a apreciaciones subjetivas sin muchas evidencias para sostenerlas: "Trabajó mucho", "Se comprometió", o, por el contrario, "No se esforzó", "Podía hacer más" o expresiones similares. Por ello es necesario que al comienzo del trabajo por proyectos se compartan con los estudiantes, con claridad y especificidad, los criterios de evaluación y establecer los momentos de prácticas de autoevaluación, de retroalimentación, a modo de "paradas durante el recorrido" al igual que al "final del recorrido" evaluando la producción final.

Acercamos algunas preguntas que consideramos útiles para definir las evidencias de aprendizaje:

- ¿Qué saben los y las estudiantes sobre este tema?
- ¿Cómo nos damos cuenta de lo que los y las estudiantes saben y cómo lo saben ellos?
- ¿Qué consignas de evaluación les proponemos para recoger información sobre sus aprendizajes?

Por último, destacamos la importancia de considerar no solo la definición de las evidencias que

vamos a buscar, sino también la manera en que las obtendremos, valorando el proceso de trabajo, y al mismo tiempo mostrando la relación de coherencia entre la enseñanza y la evaluación.



# 19

## ¿Cómo se evalúa el aprendizaje cuando se trabaja en grupos?

Evaluar aprendizajes cuando se trabaja en grupos implica considerar tanto el trabajo colaborativo llevado a cabo como el individual, además de las producciones que los estudiantes realizan.

Se trata, entonces, de encontrar evidencias de aprendizajes que no sean exclusivamente disciplinares.

En ese sentido, para evaluar el trabajo colaborativo, es necesario tener en cuenta la capacidad de escuchar de los estudiantes, de comunicar y justificar sus ideas, de colaborar, de proponer ideas y recursos, de administrar su tiempo, de establecer acuerdos, de reconocer que hay ideas diferentes a las suyas, de solucionar conflictos, de generar ideas y planes, de tomar responsabilidad en el trabajo compartido, entre otros.

A la par, interesa evaluar el proceso del grupo haciendo foco en la comprensión de las metas a alcanzar,

son determinantes en el desarrollo cognitivo y no cognitivo de los niños y adolescentes.

Desde la perspectiva que sostenemos, la pregunta acerca del impacto socioemocional de la evaluación nos lleva a otra, que consideramos central. Se vincula con el acompañamiento de las trayectorias de nuestros estudiantes, ofreciendo retroalimentaciones formativas, en un clima de confianza, con tiempos y espacios previstos para favorecer la reflexión, habilitando el valor de las diferentes voces que participan del proceso: autoevaluaciones, coevaluaciones, evaluaciones participativas.

Es preciso identificar que siempre las evaluaciones producen un impacto en la persona que las recibe, independientemente de lo que anticipemos o deseemos que suceda (o no). Aquí radica uno de sus potenciales. Y al mismo tiempo, esto muestra una de sus principales dificultades: la imposibilidad de anticipar qué impacta en el sujeto particular.

En ocasiones, y a modo de ejemplo, los docentes podemos decidir “bajar la nota” de un estudiante o “subirla” para aumentar sus motivaciones. Más allá de la cuestión de la calificación, que abordaremos

en otra de las preguntas, lo que queremos mostrar es que la decisión subjetiva de subir o bajar la calificación, o de retroalimentar de un modo u otro, se apoya en nuestras creencias como docentes acerca del impacto de una u otra decisión, y no de lo que eventualmente impacte en el estudiante real.

**Acerca de  
las prácticas  
de evaluación  
formativa**

## 21 ¿Qué valor tiene el portafolios como instrumento de autoevaluación?

Los portafolios se ubican dentro del campo de la evaluación auténtica enfocados en documentar evidencias de los desempeños de los estudiantes.

Los podemos caracterizar como una colección de trabajos de un estudiante que muestra sus avances o sus logros acompañados de reflexiones personales.

Los trabajos que se incluyen en un portafolios se denominan habitualmente *entradas*; pueden ser definidos solo por los docentes o de manera mixta: algunas propuestas las formula el docente, y otras, los estudiantes. Cada entrada al portafolios tiene que estar justificada por el estudiante (por qué la incluye, qué es lo valioso de incluir esa producción, qué la diferencia de otras, por ejemplo) y se pueden incluir textos, grabaciones, videos, imágenes. Tanto desde su definición como en la selección de los contenidos, los portafolios le dan cabida a la diversidad.



**El portafolios se enmarca en una perspectiva formativa de la evaluación.** Su valor como instrumento de autoevaluación reside en las reflexiones y toma de conciencia que el estudiante hace respecto de su aprendizaje a través de la selección y análisis de los trabajos que incluye. De modo complementario, aparece la escritura, como una manera de hacer visible, explicitar y comunicar los aprendizajes.

Las definiciones acerca del tipo de diseño y de los contenidos se realizan considerando qué es lo que se quiere evaluar y cuáles son los propósitos del portafolios como instrumento para recoger evidencias.

Les ofrecemos dos ejemplos para ilustrar los tipos de portafolios:

➤ **De proceso:** solicitar a los estudiantes que una vez por mes ingresen una producción escrita que sea mejor que la del mes anterior y expliquen por qué. Al final del recorrido se les propone revisar todo el material con algún cuestionario con preguntas como, por ejemplo, qué obstáculos encontré, cómo los resolví, qué logré, qué me queda pendiente.

**De mejores producciones:** solicitar a los estudiantes que elijan las producciones que muestren sus aprendizajes y expliquen por qué. Luego se les propone una actividad metacognitiva que puede incorporar preguntas tales como cuáles son mis fortalezas como estudiante, qué es lo que me resulta más difícil, de qué me di cuenta al organizar mi portafolios.

Los portafolios pueden ser evaluados a través de una escala de valoración o considerando una rúbrica que analice los criterios e indicadores compartidos previamente con los estudiantes, además de revisiones intermedias a través de retroalimentaciones para avanzar en el logro de los aprendizajes.

El portafolios también es utilizado para que, en una reunión informativa con las familias, sean los estudiantes quienes muestren lo que han aprendido.

Actualmente tenemos posibilidades de utilizar portafolios electrónicos, a través de las diferentes plataformas y aplicaciones que permiten un seguimiento de los avances de los estudiantes, y podemos ofrecer retroalimentaciones formativas también de modos virtuales.

Uno de los valores del trabajo con portafolios, además de los aportes reflexivos sobre sus propios procesos, es que, dado que no hay dos portafolios iguales porque no hay dos estudiantes iguales, se otorga lugar a esa diversidad. Asimismo, posibilita aprender unos de otros al compartir las producciones.

## 22 ¿Cuál es el valor de la calificación en la evaluación?

La evaluación cuyo propósito es dar cuenta de los aprendizajes logrados por los estudiantes tiene como función la certificación. Se trata de comunicar públicamente lo que cada estudiante aprendió.

La calificación impacta o debería impactar de manera diferente en cada nivel educativo: sin relevancia en el nivel inicial, con un lugar poco importante en la escuela primaria, con más peso en el ciclo superior de la escuela secundaria y mayor aún en el nivel superior ante la habilitación profesional.

Pedro Ravela identifica cuatro problemas vinculados a la calificación:

1. *Falta de significado de las calificaciones en términos de aprendizaje*, es decir qué significa un 7, de qué da cuenta esa nota. La pregunta, entonces, podría ser: ¿qué aporta la calificación a la posible mejora de los aprendizajes?

2. *Subjetividad en el significado de las calificaciones*, en el sentido de falta de acuerdos entre los docentes, encontrando gran variabilidad entre ellos. Como hemos abordado antes, elaborar criterios de evaluación y compartirlos puede ser un camino para el diálogo entre colegas en relación con lo que esperan de los aprendizajes alcanzados. Se trata de un primer paso para establecer acuerdos también respecto a las calificaciones.
3. *Matematización de las calificaciones*, como si fuera posible lograr la objetividad al 100%. Se naturaliza la calificación, más allá de la escala que se utilice. La acreditación de espacios curriculares (fundamentalmente en la escolaridad secundaria) parece estar definida por los promedios que se obtienen entendiendo que eso es "lo justo". Sucede no solo en el marco de las creencias de los profesores y profesoras, sino también en las de los estudiantes y sus familias.
4. Vinculado con el anterior, *el promedio como juicio de valor sobre la persona del estudiante que mezcla criterios de contexto del estudiante, con actitudes, el esfuerzo y sus logros académicos*. La calificación expresa valores que se distribuyen según algún tipo de

escala. Cuando se utilizan escalas ordinales numéricas, el promedio no puede ser interpretado de manera literal: "4" no quiere decir que el alumno sepa la mitad de "8". Resulta necesario consensuar entre los equipos docentes los significados de estos valores evitando tanto la ambigüedad como las diferencias sustantivas entre ellos.

## 23 ¿Cómo se articulan la evaluación formativa y la sumativa?

Dado que la evaluación de resultados a través de las calificaciones está tan instalada, no es tan fácil de articular en la práctica de aula con la evaluación formativa. No se trata de una dificultad técnica, sino del impacto de las creencias acerca del valor de la calificación como fuente de objetividad en el campo de la evaluación, como a mencionamos en la pregunta anterior.

Dany Laveault y Linda Allal (2016) presentan en sus investigaciones casos de sinergia entre la evaluación formativa y sumativa cuando, por ejemplo, los profesores hacen un uso formativo de los datos recopilados con un propósito sumativo, analizando y reflexionando con los estudiantes acerca de los resultados, su significado. Aunque el apoyo al aprendizaje de los estudiantes es el objetivo específico de la evaluación formativa, los vínculos que



establecen los profesores entre sus prácticas de evaluación formativa y sumativa también contribuyen a la regulación del aprendizaje de los estudiantes. En esta línea, los procesos de retroalimentación que ofrecen los profesores resultan un aporte imprescindible. Por supuesto, es posible la articulación. Es deseable planificar cómo llevarla a cabo en las prácticas cotidianas.

Sostenemos que un paso importante en la articulación entre evaluación formativa y sumativa es la definición de criterios y descriptores que incluya los aprendizajes esperados de los estudiantes considerando:

- El diseño curricular.
- El contexto institucional.
- La trayectoria de cada estudiante.

Articular ambas funciones de la evaluación implica abordarla con criterios e indicadores transparentes, con prácticas de autoevaluación y de retroalimentación, con reflexiones acerca del proceso y de los avances, estableciendo una ponderación sobre el peso

que va a tener en la calificación, por ejemplo, 60%. Para este ejemplo, el otro 40% será adjudicado a la evaluación sumativa, que va a mostrar la integración de toda la unidad o proyecto a través de diferentes instrumentos. Por supuesto, traducir acciones en calificaciones tiene implícitos algunos problemas que mencionamos con anterioridad.

Los docentes tienen que revisar que todos los estudiantes hayan tenido las mismas oportunidades de aprendizaje, de prácticas de autoevaluación y retroalimentación y diversidad de estrategias de enseñanza para tomar la decisión de calificar.

# 24

## ¿Qué es la retroalimentación formativa y cómo se pone en práctica?

Hay muchas maneras de definir la retroalimentación. Es un concepto que ha ido cambiando a lo largo del tiempo de un sentido unidireccional a uno que implica la interacción.

|       |                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Antes | Solo se refería a una devolución, comentario o señalamiento que el profesor le hacía a un estudiante.                                                                                                                                                      |
| Ahora | Se propone que esté mediada por el diálogo entre ambos "cuyo propósito es articular las evidencias de aprendizaje con los objetivos (...) y con los criterios de evaluación" (La evaluación como oportunidad, de Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti). |

Distintos investigadores como David Carless y cols. (2011) definen a la retroalimentación como el diálogo necesario para apoyar el aprendizaje. John Hattie y Helen Timperley (2007) identificaron el poder y la influencia de la retroalimentación sobre el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes, señalando que

tiene que ser clara, útil, significativa y compatible con el conocimiento previo de los estudiantes: si no se comprende lo que se comparte en la retroalimentación como información, no es posible su impacto en la mejora de los aprendizajes. Desde la perspectiva del estudiante, la información tiene que ser, además, relevante para la siguiente tarea; es decir, hay que ofrecerle oportunidades para que pueda poner en juego la retroalimentación que le ofrecemos.

A medida que los y las estudiantes se vean inmersos en una cultura que ponga en el centro las retroalimentaciones formativas, irán mejorando sus aprendizajes, identificando sus fortalezas y desafíos, y de este modo, se contribuye a su autonomía.

Para ello es necesario que las y los estudiantes:

- Reconozcan sus logros y limitaciones advirtiéndolos sus dificultades y avances a partir de las retroalimentaciones recibidas.
- Formulen preguntas. El estudiante se interroga sobre el modo de resolver sus producciones.
- Soliciten ayuda para alcanzar los objetivos de aprendizaje. En ocasiones, cuando las retroalimentaciones

refieren a que se requieren ajustes importantes, el estudiante necesita del acompañamiento del profesor/a, y así identificar sobre qué aspectos precisa avanzar en su proceso de aprendizaje. Es decir, ir más allá de la retroalimentación: se trata de acompañar pedagógicamente esa construcción.

- Identifiquen estrategias para alcanzar los objetivos. El estudiante necesita encontrar distintas alternativas de acción para mejorar las producciones. Tal como mencionamos, es posible que los profesores y profesoras puedan ofrecer ayudas que andamien el proceso en este sentido.
- Interactúen con otros actores institucionales para mejorar sus desempeños y producciones. El estudiante puede acercarse a diversos docentes, pares y otros actores institucionales y comunitarios para revisar sus producciones y mejorarlas.
- Comprendan el sentido y los auténticos beneficios de estas prácticas. Esto incluye una reflexión sistemática sobre los procesos de aprendizaje para reconocerla como una oportunidad para seguir aprendiendo.

Con la finalidad de llevar adelante la retroalimentación formativa, utilizamos algunos instrumentos como los protocolos y las rúbricas.

El **protocolo** se constituye como una conversación regulada. Se esclarece y se acuerda por anticipado qué es lo que se va a focalizar. De este modo, permite concentrar esfuerzos en algunos aspectos, y propiciar oportunidades para que cada estudiante pueda utilizar las informaciones recibidas en las próximas actividades que lleve adelante.

Un ejemplo de protocolo es:

Identifico dos fortalezas.

Identifico dos avances.

Sugiero dos cambios.

Hemos mencionado también el valor de las **rúbricas**, dado que expresan tanto los criterios de evaluación como los niveles de desempeño esperados. Las definimos como *asistentes* de la evaluación, como documentos que articulan las expectativas ante una tarea o un desempeño a través de una lista de

criterios y la descripción de sus niveles de calidad (Anijovich y Cappelletti, 2017).

El uso de las rúbricas se ha extendido en todos los niveles de escolaridad.

Compartimos el ejemplo de un criterio de una rúbrica, que, en este caso, se utiliza en la evaluación de un proyecto.

| Aspecto a evaluar        | Experto                                                                  | Competente                                                                                                             | Avanzado                                                                           | Iniciando                                                                                                                       |
|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Capacidad de fundamentar | Fundamento las decisiones que tomo en las distintas etapas del proyecto. | Fundamento las decisiones que tomo en las distintas etapas del proyecto, con ayuda del docente o de algún compañero/a. | Describo las decisiones que tomo en el marco de las distintas etapas del proyecto. | Describo las decisiones que tomo en el marco de las distintas etapas del proyecto con ayuda del docente o de algún compañero/a. |



# 25

## ¿Cuáles son los tiempos de los docentes para retroalimentar y cuáles los apropiados para realizar las devoluciones a las evaluaciones?

Ofrecer retroalimentaciones escritas a los estudiantes lleva tiempo, sobre todo en el ciclo superior del nivel primario (modalidad areal) y en los niveles secundario y superior, en los que habitualmente los docentes tienen más de un curso y con numerosos estudiantes.

Pero las retroalimentaciones informales que los docentes ofrecen de manera oral en sus recorridos por las aulas, a través de comentarios, orientaciones, son posibles de realizar durante las clases.

Así, considerando la cantidad de estudiantes, sugerimos la utilización de instrumentos como las rúbricas y los protocolos, que permiten focalizar en algunos aspectos de las producciones en

tiempos posibles. Por supuesto, también contamos con tecnologías para ofrecer retroalimentaciones a través del uso de los teléfonos celulares o en las plataformas educativas que se utilicen. Asimismo, es factible plantear una retroalimentación rotativa: una vez a unos alumnos; en otra oportunidad, a otros.

## 26 ¿Cómo lograr que los equipos directivos orienten la mirada formativa acerca de la evaluación?

Raquel Katzkowicz (2010) suma aportes acerca del valor de favorecer los espacios de reflexión profesional en las instituciones para trabajar la cultura de evaluación institucional y, de este modo, avanzar en develar las creencias, las racionalidades y las concepciones de los docentes en relación con sus prácticas de enseñanza y de evaluación.

Para esto es necesario considerar estrategias de intervención a nivel social, en las escuelas, en las familias de los estudiantes, en la formación de profesores y promover la participación de los alumnos en el aula y en las propuestas de la escuela. Por supuesto, esto solo se puede realizar genuinamente en una escuela con un clima institucional que favorezca un entorno de aprendizaje para todos los estudiantes.

En este sentido entendemos que los equipos directivos pueden contribuir a transitar desde una evaluación únicamente centrada en los resultados a una que acompañe los aprendizajes.

Para ello es necesario involucrar a la comunidad educativa utilizando un lenguaje claro, comprensible, construir una visión compartida, identificar las prácticas que dan cuenta de cambios en la lógica de evaluación, comprender el valor de la evaluación formativa, impulsar la evaluación auténtica y la integralidad de los aprendizajes, atendiendo a la diversidad de los estudiantes.

## 27 ¿Qué debería tenerse en cuenta para evaluar en tiempos de virtualidad?

La pandemia nos llevó a la necesidad de una virtualidad —aunque muchos docentes ya tenían experiencia en esa forma de enseñanza— y ha mostrado con más transparencia los problemas de equidad, inclusión y diversidad entre los grupos minoritarios y socioeconómicamente más vulnerables. Desde esa perspectiva sabemos que **la evaluación formativa puede impactar en la mejora de los aprendizajes**, atendiendo los aportes de las múltiples investigaciones al respecto.

Durante el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio, fue imprescindible conocer la diversidad de contextos en los que viven los estudiantes y conectarse con sus familias para planificar y organizar las propuestas de aprendizaje y así acompañar sus trayectorias. Al mismo tiempo se generó una

preocupación por la falta de interés, sobre todo en los estudiantes del nivel secundario, respecto del aprendizaje.

Esas inquietudes son el foco de la evaluación formativa, al vincular los procesos de aprendizaje con los intereses y necesidades de los estudiantes para promover un mayor compromiso de cada uno de ellos. Además, reconoce la importancia de recoger evidencias significativas de aprendizaje y de ofrecer retroalimentaciones formativas, favoreciendo la inclusión de cada uno de los estudiantes. Esto, a su vez, puede permitir a los docentes planificar rutas diferenciadas para lograr que cada alumno alcance los objetivos de aprendizaje acordados.

Nos parece valioso señalar, especialmente en contextos de pandemia, la necesidad de cuidar el bienestar socioemocional y profesional de los docentes, creando las mejores condiciones posibles de trabajo, una escucha activa y permanente, promoviendo un trabajo colaborativo dentro de los equipos y de la comunidad educativa.

## 28 ¿Cómo ofrecer retroalimentación formativa en momentos de no presencialidad?

Una primera idea indica la importancia de que la retroalimentación formativa esté por escrito o grabada para que el estudiante pueda recurrir tantas veces como lo requiera, y que pueda aproximarse de manera sucesiva, cada vez más profunda, si lo necesita. Para los docentes, este requisito de escritura o grabación también requiere ser mucho más claros a la hora de pensar, planificar y transmitir la retroalimentación para que sea comprensible por parte de los estudiantes.

Distintas investigaciones muestran la necesidad de utilizar variedad de modos de ofrecer retroalimentación: oral a través de audios, videos, llamadas telefónicas; escrita a través de alguna plataforma o correo electrónico; individual o en pequeños grupos.



También podemos realizar retroalimentaciones focalizadas por grupo en forma sincrónica con trabajos más particularizados con las dudas y errores comunes.

Es sustantivo que la retroalimentación ofrecida incluya indicaciones acerca de dónde y cómo el estudiante tendrá la oportunidad de poner en juego lo recibido para mejorar sus aprendizajes.

Los estudiantes que necesitan actividades diferenciadas o tiempos distintos pueden trabajar en la virtualidad, a partir de las retroalimentaciones, sin sentir que se "están atrasando" o "tienen tarea extra".

## 20 ¿Hay que replantear la forma en que se evalúa?

Desde hace muchas décadas predomina la función sumativa de la evaluación focalizada sobre la calificación y la certificación, presionando sobre las instituciones y sus calendarios, promoviendo aprendizajes superficiales que son útiles para aprobar los exámenes. Pero, como hemos venido exponiendo en este libro, ser calificado con una nota aprobatoria no implica necesariamente haber realizado el aprendizaje de un tema determinado.

**Conocer los resultados finales es muy importante, pero sabemos que no alcanza; necesitamos también dar cuenta de los procesos, de los recorridos, de los avances.**

Se promueve que los estudiantes, con el apoyo de los docentes, puedan plantearse sus propias metas de aprendizaje y proponer evidencias que muestren sus trayectos y grados de adelanto. Mostrar

y compartir esos avances y logros da cuenta de la dimensión social del aprendizaje.

Asimismo, es conveniente planificar espacios de diálogo, intercambio y reflexión pedagógica entre los equipos docentes, creando espacios en los que puedan analizar las trayectorias de los estudiantes y diseñar estrategias de mejora de sus aprendizajes.

## Bibliografía

### *Para seguir leyendo*

Anijovich, R. (2010). "La retroalimentación en la evaluación", En R. Anijovich (comp.). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.

Destacamos este capítulo, el V, ya que se dedica a un tema no tan abordado por la bibliografía y que juzgamos de capital importancia.

Anijovich, R. y G. Cappelletti (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Este texto está centrado en la evaluación formativa, su enfoque e instrumentos alternativos. Incluye ejemplos y orientaciones para llevar adelante en las aulas. Destacamos el capítulo 4, dedicado a la retroalimentación.

Camilloni, A. (2004). "Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes". *Quehacer Educativo*, Montevideo (Uruguay) Año XIV, N.º 68, Diciembre. 6-12.

En este artículo encontramos un recorrido profundo acerca del origen y la evolución del concepto de evaluación formativa.

Elola, N., N. Zanelli, A. Oliva, L. Toranzos (2010). *La evaluación educativa*. Buenos Aires: Aique.

El libro presenta las relaciones entre enseñanza, aprendizaje y evaluación. Al mismo tiempo, explica las fases en el proceso de evaluación y las tipologías a través de diferentes autores.

Katzkiewicz, R. (2010). "Diversidad y evaluación". En R. Anijovich (comp.). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.

En este texto la autora aborda la relación entre evaluación y diversidad de los estudiantes, así como las cuestiones vinculadas al fracaso escolar.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

En este escrito el autor muestra las dos lógicas que conviven en la evaluación de los aprendizajes. Dentro de la lógica de la evaluación formativa, focaliza en los procesos de regulación de los aprendizajes.

Ravela, P., B. Picaroni y G. Loureiro (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Montevideo: Magro.

Los autores de este libro muestran conceptos relevantes y profundos de la evaluación de y para los aprendizajes con ejemplos obtenidos de sus investigaciones.

#### Referencia de las obras citadas

Allal, L. (2010). "Assessment and the regulation of learning". En P. Peterson, E. Baker y B. McGraw (eds.). *International encyclopedia of education* (Vol. 3., pp. 348-352). Oxford: Elsevier.

----- (2016). "The co-regulation of student learning in an assessment for learning culture". En L. Allal y D. Laveault (eds.).

*Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation*. Cham (Suiza): Springer.

Black, P. y D. Wiliam (1998). "Assessment and classroom learning". *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7-73. Disponible en <https://bit.ly/3317liy>.

Brookhart, S. M. (2013). "Classroom assessment in the context of motivation theory and research". En J. H. McMillan (ed.). *SAGE handbook of research on classroom assessment*. Thousand Oaks: Sage.

Carless, D., D. Salter, M. Yang y J. Lam (2011). "Developing Sustainable Feedback Practices". *Studies in Higher Education*, 36 (4), 395-407.

Hattie, J. y H. Timperley (2007). "The power of feedback". *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.

Klenowski, V. (2009). "Assessment for learning revisited: An Asian-Pacific perspective". *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16, 263-268.

Laveault, D. y L. Allal (2016). "Implementing assessment for learning: Theoretical and practical issues". En D. Laveault & L. Allal (eds.). *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation*. Cham (Suiza): Springer.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO. Disponible en <https://bit.ly/3lh9yRl>.

Noboa, L., M. Panizza y P. Ravela (2014). "La evaluación de los aspectos sociales y emocionales en educación". *Boletín del Institu-*

to Nacional de Evaluación Educativa, noviembre, INEE, Montevideo. Disponible en <https://bit.ly/350k68M>.

Perkins, D. (1999). "¿Qué es la comprensión?". En M. Stone Wiske (comp.). *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós.

Panadero, E., G. Brown y J.-W. Strijbos (2016). "The future of student self-assessment: a review of known unknowns and potential directions". *Educ. Psychol. Rev.* 28, 803-830. DOI: <https://bit.ly/3vfPIYf>.

Santos Guerra, M. (2007). *La evaluación como aprendizaje*. Buenos Aires: Bonum.

Scriven, M. (1967). *The Methodology of Evaluation*. Bloomington: Universidad de Indiana.

Shepard, L. (2018). "Using Learning and Motivation Theories to Coherently Link Formative Assessment, Grading Practices, and Large-Scale Assessment". *Educational Measurement*, vol. 37, nº 1, Primavera.

Stiggins, R. (2005). "From formative assessment to assessment for learning: a path to success in standards-based schools". *Phi Delta Kappan*, 87 (4), 324-328.

William, D. (2011). "What is Assessment for Learning?". *Studies in Educational Evaluation*, 37: 3-14.

Wiggins, G. (1990). "The Case for Authentic Assessment". *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, Vol. 2, Article 2. DOI: <https://doi.org/10.7275/ffbj-mm19>.



Rebeca Anijovich

Docente e investigadora de la Universidad de Buenos Aires y docente de posgrado en Flacso y en la Universidad de San Andrés. Directora del Profesorado Universitario de la Universidad de San Andrés. Asesora pedagógica en escuelas de Latinoamérica. Autora de numerosas publicaciones en el campo de la didáctica y de la formación docente. Profesora en Ciencias de la Educación y Psicología, y magíster en Formación de Formadores de la UBA.

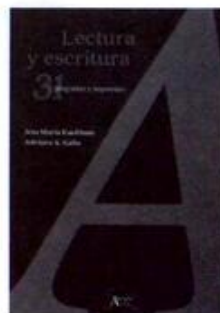


Graciela Cappelletti

Profesora adjunta regular en la Universidad Nacional de Quilmes e investigadora de la UBA. Dicta clases de posgrado en diversas universidades. Directora de la Licenciatura y Profesorado de Ciencias de la Educación de la Universidad de San Andrés. Autora de numerosas publicaciones en el campo de la didáctica y de la formación docente. Especialista y magíster en Didáctica por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.



*Para continuar leyendo*



Un manual 100% actualizado con lo que los docentes necesitan saber sobre la evaluación en el aula, escrito por dos especialistas con amplísima experiencia. 29 preguntas auténticas formuladas por docentes de diferentes niveles educativos, desde el inicial hasta el superior, en el marco del campo de la evaluación formativa.

Se revisan los modos de evaluar, las calificaciones, el diseño de instrumentos, y se indaga cómo ofrecer retroalimentación para acompañar las trayectorias de cada estudiante, en recorridos presenciales, virtuales y mixtos. En definitiva, se trata de buscar nuevos sentidos a la evaluación para que sea más democrática, transparente y participativa.

## Evaluaciones

# 29

preguntas y respuestas

 Editorial El Ateneo

 [www.editorialateneo.com.ar](http://www.editorialateneo.com.ar)  
 [editorialateneo](https://www.facebook.com/editorialateneo)  
 @editorialateneo

También en  
e-book



9 789500 212625

3057